

РАЗМЫШЛЕНИЕ О ВООБРАЖЕНИИ В КОНТЕКСТЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ "ПСИХОЛОГИИ РЕБЁНКА С АНОМАЛЬНЫМ РАЗВИТИЕМ"

Слепович Елена Самойловна, доктор психологических наук, профессор кафедры психологии БГУ

"Он вдруг увидел их такими, какими они были на самом деле, увидел на мгновение, но в это мгновение они не только понравились ему, он полюбил их всех"

*Ричард Бах
"Иллюзии"*

Смысловое поле воображения

Вопрос о сущности и отличии воображения от других психических процессов остается до сих пор дискуссионным. Традиционные определения воображения, с одной стороны, весьма нечетки, с другой, фактически сводят этот процесс к творческому мышлению, что дает основание считать данное понятие "вообще пока излишним – во всяком случае в современной науке" [3, 345-346].

Вместе с тем, когда начинаешь размышлять о своей профессии в ее наиболее значимых аспектах: а) понимании ребенка с отклонениями в интеллектуальном развитии; б) устройстве психокоррекционной работы; в) качествах коррекционного психолога, и способах его подготовки, то мышление, совершив ряд последовательных и хаотичных движений неминуемо возвращается к тому, от чего оно пыталось уйти – к воображению. В некоторых размышлениях оно даже приобретает некоторый мистический характер.

Мышление останавливается, начинает пробуксовывать, ты чувствуешь, что ребенок, с которым работаешь, теряет свою специфичность. Остается всего несколько шагов, всего чуть-чуть, чтобы сказать: "Это норма". Коррекционная работа вдруг заканчивается, и возникает ощущение невидимой стены. Воображение дает о себе знать своим отсутствием. И так же – с учениками, кажется, ты передал им всё то, что знал, умел, мог, а получил лишь "бледную копию себя". Ты задаешься вопросом "почему", а из глубины сознания опять всплывает слово "воображение". Возникает ощущение того, что за самыми разными феноменами, за такими непохожими фактами и событиями кроется мистика воображения.

В связи с этим данный текст будет представлять собой, с одной стороны, некоторую коллекцию фактов, с которыми мы столкнулись в практике работы с аномальным ребенком и преподавания в университете, а с другой, будут представлены результаты эмпирических исследований детей с интеллектуальными нарушениями. И все вместе они, так или иначе, вторгаются на территорию под названием "воображение".

а) "аномальный" ребенок...

Принято считать, что психика ребенка с легкими интеллектуальными нарушениями достаточно бедна, элементарна, проста, узко специализирована. В ней прозрачна граница субъективного и объективного, а сфера познания наивна, эгоцентрична и утилитарна. Все это изменяет ход познавательного процесса ребенка с интеллектуальной недостаточностью, упрощает его, сводит к актуализации субъективного опыта без его соотнесения с объективной реальностью и опытом других людей. Бросается в глаза самодостаточность и самоуверенность аномального ребенка, что, по мнению К.Прибрама, является альтернативой творчеству, связанному с длительной неуверенностью. Ребенок с интеллектуальной недостаточностью, в отличие от «нормального» , всегда предпочитает старое новому, в новом ищет старое, сводит неизвестное к известному. Особенно ярко это проявляется в области социальной перцепции. Аномальные дети плохо понимают шутки, юмор, иронию.

Они не могут распознать скрытых намерений, контексты и подтексты социальных событий. У них слабо выражена способность к ориентации в



УДК 378.4
ББК 74.58 У 90

Идея университета: парадоксы самоописания

Сборник материалов третьей международной научно-практической конференции "Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению" (29-30 апреля 2002 г., Минск) Белорусский государственный университет. Центр проблем развития образования; Под ред. М.А.Гусаковского, А.А.Полонникова. Мн.: БГУ, 2002. - 244 с.

ISBN 985-6582-33-4

В сборнике представлены статьи участников работы двух конференций: международной научной конференции «Идея университета: авторитет классики и вызов современности» (18-19 октября 2001 г.) и философско-психологической секции третьей международной научно-практической конференции «Университетское образование: от эффективного преподавания к эффективному учению» (29-30 апреля 2002 г.).

Данное издание предназначено для преподавателей высших школ, ученых, аспирантов, слушателей курсов повышения квалификации, методистов и специалистов аппарата управления сферы образования.

СОДЕРЖАНИЕ

Шарко О.И.

Университет как дискурсивное событие. (с. 6)

Философия и социология образования

Н.И.Латыш

Идея университета в контексте современной цивилизации.
(с. 10)

М.А. Гусаковский

Приключения разума в культуре и судьба идеи
университета (с. 16)

А.И.Левко

Классический и современный университет: проблема
ценностей (с. 22)

А.А.Полонников

Педагогическая установка классического университета:

опыт психоисторической реконструкции (с.31)

Т.Ф.Милова

Университет как очаг свободы: мифология, социология, личностная стратегия (с.43)

Н.Э.Бекус-Гончарова

Университет как место социальной рефлексии (с.48)

Л.Г.Титаренко

Социально-психологические особенности образовательной университетской среды: опыт сравнительного исследования (с. 57)

В.А.Еровенко-Риттер

Терапевтическая функция" философии математики Л.Витгенштейна в интеллектуальной рефлексии университетского образования" (с.61)

Т.В.Тягунова

Пространство образовательного дискурса: синдром "ускользающей реальности" (с.72)

Н.В.Михайлова

Картезианское понимание науки и конструктивная роль естественнонаучного образования (с. 76)

Ю.Э.Краснов

Континентальные "проектные университеты" как эпицентры программирования альтернативного образования (с. 81)

А.М.Алтайцев

Корпоративная культура университетов США (с.92)

А.М.Алтайцев

Возможные приоритеты образовательной политики и качество высшего образования (с.101)

Н.К.Кисель, И.А.Медведева

Информационные технологии в современной эдукологии университета (с. 107)

И.В.Агеев, И.Н.Ахраменко

Формирование модели дополнительного образования в области компьютерных технологий (с.114)

О.П.Кузнецик

Астрономия и современные основы естествознания (с. 120)

Л.А.Ященко

Зачем я знаю то, что я узнал(а) в университете? (с.126)

С.В.Костюкевич, А.В.Харченко

Портрет будущего специалиста: творческий исследователь или "механический" исполнитель (с.130)

В.И.Трофимец

Условия профессиональной деятельности молодых научных работников в отечественной науке (с. 143)

Психология образования

А.А.Полонников

Знание в психологической практике и психологическом образовании (с. 161)

Г.И.Малейчук

Образование как процесс смены идентичности (с. 171)

С.С.Харин

Генеративные отношения личности в контексте образовательных моделей (с. 175)

А.М.Корбут

Понятие генеративных отношений в университетском образовании (с. 187)

Е.С.Слепович

Размышление о воображении в контексте психологической практики "Психологии ребёнка с аномальным развитием" (с. 196)

Н.Д.Корчалова

Общая схема образовательного процесса как проекция стратегии мышления об образовании (с. 208)

Т.В.Тягунова

Негативность различения и предел интерпретации в образовательном дискурсе (с.213)

М.В.Соколова

Дискурсы профессионализма в современном психологическом образовании: сравнительный анализ (с. 219)

В.А.Герасимова

Когнитивная стратегия проблемного самоопределения в современном университете (с. 229)

знаково-символической среде, в сложных иерархиях ценностей. Особенно интересно отношение детей с отклонениями в интеллектуальном развитии к собственному опыту. Как правило они не могут его актуализировать самостоятельно. Более того, чем большей информацией они располагают, тем больше ошибок в ориентации совершают. Опыт искажается, из него вырываются отдельные элементы. Если две ситуации (новая и старая) сходны хотя бы одним признаком, то дети с задержкой психического развития переносят прошлый опыт в новые условия в готовом неизменном виде. На метафорическом уровне это можно проиллюстрировать сказкой о дураке, который смеялся на похоронах и плакал на свадьбе. Часто им сложно включить явление или проблему в более широкий контекст.

Особое место в психологическом портрете этих детей занимают сфера их образов-представлений. Последние синкретичны, негибки и статичны. С наибольшей очевидностью указанное качество представлений аномальных детей проявляется в игровой деятельности.

Как отмечает Д.Б.Эльконин, в игре всегда присутствует воображаемая ситуация, которая и отличает ее от простого предметного манипулирования. Игровое поведение детей с ЗПР указывает на трудности создания ими воображаемой ситуации. Этим детям не удастся "подняться над пространством наличных обыденных предметных расчленений, произведенных специальной деятельностью взрослых людей и взглянуть на эти расчленения как бы сверху" [5]. Смысл их игр состоит в совершении манипуляций с игрушкой.

В наших исследованиях игровой деятельности отмечаются следующие особенности воображения у ребенка ЗПР. Эти особенности касаются таких структур воображения как порождения общей идеи и создания плана ее воплощения. В норме первый этап в развитой форме включает вариативность образов и возможность субъективного выбора. Изучение процесса воображения в игровой деятельности детей ЗПР показывает незначительную игровую мотивацию, отсутствие готовности к ее усовершенствованию. В условиях, требующих развития сюжета, использования нестандартных игровых атрибутов, внесения изменений в воображаемую ситуацию, игра распадается. Стереотипия, штампы пронизывают игру как на этапе создания ее замысла, так и выбора путей его реализации: за ребенком закрепляются одни и те же роли, за сюжетом – одни и те же способы его воплощения. Развитие сюжета и воображаемой ситуации осуществляется не за счет содержательного усложнения, а за счет увеличения числа операций и партнеров. Сущность игры – знаково-символическое замещение – трансформируется у детей ЗПР в действие по замене объекта, чему сопутствует жесткое привязывание заместителя к замененному предмету. Например, рыбкой в игре "море" может быть только кубик, никакие другие варианты ребенком не принимаются.

Анализ процесса игры обнаруживает у рассматриваемой группы детей стандартный набор игровых реплик. То есть они, на основе шаблонных планов-замыслов, разыгрывают то, что является скорее сценарием, чем живой ролевой игрой. У умственно же отсталых детей анализ игры не представляется вообще возможным, поскольку удастся фиксировать только отдельные элементы игрового поведения.

Если обратиться к анализу речевой деятельности детей с легкой интеллектуальной недостаточностью, то легко установить замедленное становление процесса языковой символизации [2]. Дети с задержкой психического развития испытывают трудности при переходе от одной семантической структуры к другой, смене контекстов. Хотя они пытаются использовать слова для управления течением образов, но система образ-слово у них не сформирована.

Для более полной характеристики знаково-символической деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью крайне важны данные о сформированности у них чувства языка, как особого рода реальности, отличной от предметной, и оно предполагает способность выражать отношения между предметами посредством соотношения слов, т.е. такой уровень организации речевой деятельности, который соответствует уровню умственных действий.

При таком уровне ситуация не распознается, а узнается, действие вызывается пусковым сигналом, а его течение контролируется по чувству согласованности программы с фактическим выполнением и результатом (в некотором смысле интуитивно). Для детей с интеллектуальными нарушениями характерна недостаточная сформированность интервербальных связей и зависимостей, когда слово легко отождествляется с обозначаемым им предметом и не становится в центре сознания, как несущий элемент сознания.

Все это не дает возможности погрузиться и "свободно плавать" в знаковой действительности. Если говорить о связном речевом высказывании, то для детей с задержкой психического развития характерны следующие особенности: трудности в создании замысла высказывания, продуцирование вербальных штампов, персеверации на уровне текста, утрата цели высказывания, тенденция выполнять речевые задания согласно одной выбранной стратегии деятельности, однотипность гипотез при решении вербальных задач, трудность в одновременной ориентации на форму и смысл высказывания.

Представление о себе у детей с задержкой психического развития носит жестко привязанный к конкретным ситуациям характер. Их самоописания не касаются индивидуально-типологических качеств, то есть они не достаточно индивидуализированы. Невербальный образ себя не есть целостное структурное образование, а подробное перечисление составных компонентов в контексте окружающего мира. Такой ребенок не видит себя в прошлом и будущем в качестве единого, не видит изменений, происходящих в нем. По сути дела это пародия на известную фразу "здесь и теперь".

Есть смысл обратить внимание на особенности эмоционального воображения детей с интеллектуальной недостаточностью. Восприятие ими

сложных эмоциональных состояний обычно неадекватно или редуцируется до "хорошо – плохо". Свои собственные эмоциональные состояния они распознают хуже, чем персонажей картин и рассказов. Дети с ЗПР, в отличие от нормативных, обозначающие эмоции слова включают не в систему синтагматических связей, более простых по сути, а в систему парадигматических связей. Анализ установленных этими детьми парадигматических связей показывает, что за ними стоит не сложный мир семантических кодов, как в норме, а актуализация штампов. Рассматривая указанный феномен, А.В.Запорожец связывал успешность понимания эмоциональных состояний с развитием воображения, позволяющим решать смысловые задачи путем мысленных преобразований эмоционально окрашенных ситуаций [7].

Одним из психологических проявлений, которые дают возможность увидеть воображение аномального ребенка в целом, является эмоция страха. Эта эмоция входит в психологическую структуру, характерную для данного возраста и данного отклонения в развитии. При этом структура определяет специфичность страха. По сути дела она реализовывает эмоциональную связь между воображением и реальностью. Страх говорит на языке нашего воображения. В связи с этим крайне важно, что у детей с легкой интеллектуальной недостаточностью (по данным эмпирических исследований) фиксируется существенно меньше страхов, чем у их нормально развивающихся сверстников, с одной стороны, с другой – они однотипные. Эти дети плохо прогнозируют опасность той или иной ситуации, в связи с чем производят впечатление избыточно смелых. С одной стороны, они испытывают высокую тревожность в адрес близкого социального окружения, с другой стороны – беспечны, не дистантны в адрес дальнего социального окружения. Их страхи носят недостаточно образный и недостаточно предметный характер, крайне мало социально детерминированных страхов. Указывая на сущность дефекта можно сказать, что у детей ЗПР не сформирован как механизм, связывающий эмоцию с объектом страха, так и механизм формирования эмоцией образа угрозы. (А образ – основа появления эмоции страха.)

Если говорить об этическом поведении, то на вербальном уровне в ситуации морального выбора его активность зависит от того, насколько данная ситуация лично значима для ребенка и может быть им эмоционально воображена [17]. Альтруистический стиль поведения, как известно, требует не стереотипного воплощения общих смыслов нравственности, а создания новых образов, предвосхищающих последствия своего поведения. Прагматический тип поведения меньше всего связан с вариативностью и возможностью выбора образа для решения нравственной задачи. Отсюда ясно, почему понятие о моральных нормах у детей с задержкой психического развития носят размытый характер, а аморальные способы решения в ситуациях, имеющих подтекст и контекст, осознаются как социально приемлемые. Регуляция поведения моральными нормами конкретно-ситуативна: чем более ранжирована ситуация, тем больше вероятность выполнения детьми моральной нормы. В реальной ситуации под контролем взрослых выбор делается в сторону социально одобряемого, вне контроля – в сторону действительных ценностей, среди которых самой важной является мотив приобретения.

в) воображение, воображение, воображение !!! ???...

Когда мы обращаемся к практике работы с аномальным ребенком, то понимаем, что за большинством, а то и за всеми коррекционными процедурами, за логикой их построения и даже за результативностью проводимой работы так или иначе стоит то, что можно обозначить словом "воображение". Одной из важнейших линий его присутствия в работе с ребенком является то, что Б.В.Зейгарник обозначила как "достраивание целого образа по детали". О способности схватить целое раньше частей, об умении на основе намека, единой тенденции строить целостный образ писал Э.В.Ильенков [9].

Как ни странно, но психологический механизм данного явления для нас остается до сих пор загадочным. Попытки прояснить его природу не были удачными, так как или не удавалось отрефлексировать все звенья цепи (первое впечатление – разрыв – целостность) или процесс прослеживался с выпадением ряда этапов. Может все дело в методе? Бору ведь тоже долго не удавалось "схватить" одновременно структуру и движение атома. Так и в психологии. Схватываются пусть и важные, но отдельные моменты воображения. Мы угадываем его принципы. "В рамках мысленного экспериментирования, когда возможны иррациональные интуитивные решения, оно позволяет усилить слабый сигнал на входе и ослабить его, если идея оказалась не жизнеспособной. Оно позволяет развивать смутно возникающие информационно-словесно или как-то чувственно-наглядно гипотезы" – пишет А.П.Чернов [20].

Всякий раз, начиная коррекционную работу с ребенком, отмечаю (уже на уровне ее промысливания) эффект мгновенного образного видения конечного результата психологической работы (не ребенок настоящий, а ребенок будущий). При этом приходится иметь в виду, что ты подменяешь уровень актуального развития ребенка зоной его ближайшего развития. Так, необходимыми оказываются "игры" профессионального воображения. Их следует учитывать, уметь ими адекватно управлять. Ориентация на "завтрашний день развития" может привести к тому, что ты – как психокорректор – станешь игнорировать настоящее, а это делает драматичным взаимодействие ребенка с психологом, поскольку объективизирует несостоятельность и того, и другого. В связи с этим в мы особое значение придаем усилиям, направленным на удерживание в профессиональном сознании двух одновременно существующих образов: настоящего и будущего.

Другим аспектом, оказывающим огромное влияние на коррекционную работу, является способность психолога одновременно удерживать как образ целостного ребенка, с небольшим островком дефекта, к которому эта целостность не сводится, а с другой стороны, образ специфики (дефекта) с его деформирующим влиянием на целостность под названием "ребенок". Если целостность "ребенок" подменяется целостностью "дефект", то есть дефекту придается статус ребенка, то психолог поневоле выстраивает систему коррекционной работы не с ребенком, имеющим специфику, а с его спецификой. Таким образом, происходит культивация дефекта – коррекция "ходьбы на костылях", то есть коррекция внутри дефекта, а не коррекция как вызов дефекту. Если продолжить мысль, то становится очевидно, что при утере целостной картины ребенка психолог

начинает работать не с механизмом, лежащим в основе внешней картины дефекта, а с симптоматическим его выражением, внешним рисунком, не воздействуя на целостные психологические структуры. Однако в том случае, если психолог концентрируется только на целостном образе, игнорируя детали (в этом случае утрачивается психологический механизм явления, обрывается система взаимообратимых операций – "целое-часть"), мы имеем дело с "аномалией" профессионального воображения. В этом случае психолог подменяет набором идеологем, дутыми абстракциями типа «адаптация», «социализация» и т.д. тщательную ювелирную работу психокорректора (возникает метафора «вышивания сложнейшей картины гладью»), утрачивает сложную динамику от детали к целому и наоборот, и превращается в специалиста, который только и может, что смотреть любящим взглядом.

Мы предполагаем, что на уровне эмоциональных кодов система взаимообратимых операций "настоящее-будущее" передается как некое ощущение ребенку и делает процесс психокоррекции действительно субъект-субъектным взаимодействием ребенка и психолога, полным глубоких смыслов для обоих участников процесса. То, что мы при этом наблюдаем, во многом пересекается с теоретическими построениями А.Игамбердиева: "Внешняя реальность тоже в некотором смысле произвольна, ее существование как таковой, как она есть, обосновывается наличием в ней жизни, а не наоборот" [8, 61].

Метафорически нашу рефлексия по поводу образа психокоррекционной работы можно представить в виде высказывания Ричарда Баха: "Чтобы летать со скоростью мысли или, говоря иначе, летать куда хочешь, прежде всего, необходимо понять, что ты уже прилетел".

В психокоррекционной работе, как уже говорилось выше, мы используем понятие "зоны ближайшего развития". Это генеративное понятие, оно порождает особый взгляд на диагностические и коррекционные процедуры, само являясь результатом работы воображения. Сделаем необходимые акценты. Психологическая диагностика зоны ближайшего развития ребенка создает общую картину его развития, включающую специфичность, а не симптомокомплекс определенной патологии. Данной задаче соответствует стратегия дивергентного мышления. Основной задачей психологической диагностики такого рода является проработка психологического механизма развития конкретного ребенка, а не измерение и описание набора патологических симптомов. Последнее часто имеет место в актах "чистой" психодиагностики. Мышление психолога в этом случае подчинено тестам интеллекта, центрированном на измеряемом предмете. В связи с этим становится понятной абсолютизация психометрических методов в диагностике, наблюдающаяся в настоящее время, в рамках которой "на научном языке" пересказывается проблема, с которой обратились к психологу. При этом состояние ребенка описывается, а не понимается.

Нам бы не хотелось, чтобы у читателя создалось впечатление, будто мы призываем игнорировать или игнорируем сами в своей работе процедуры, связанные с задействованием конвергентного мышления, в частности, тестовые обработки. Однако, на наш взгляд, все, что связано с оценкой развития ребенка представляет собой ситуацию, степень неопределенности которой так велика, что ее промысливанию может соответствовать только класс задач открытого типа. Решение такого типа задач заставляет работать механизмы воображения.

При разработке психокоррекционных программ особое место мы отводим процессу развития воображения. Работа с воображением является ключевой точкой во всех разделах программы: формирование способа взаимодействия личности с социальной средой, формирование общих структур деятельности, формирование познавательных процессов. Социализация ребенка с интеллектуальной недостаточностью – основная цель психокоррекционной работы. Социальная сфера во многом представлена неопределенными ситуациями, которые соответствуют классу открытых задач. Работа с такого рода задачами невозможна без многократного включения механизма воображения.

Вместе с тем, чтобы использовать воображение как средство социализации ребенка, необходимы особые программы его формирования. Разрабатываемые нами программы имеют вид взаимообратимой системы: воображение как цель, как средство. В этой системе по крупицам сводятся в единое целое то, что стоит за:

- а) прогностической функцией деятельности;
- б) тем, что Арнхейм называл "сложным развертыванием знания действия, желания";
- в) эмоциональными и чувственными впечатлениями.

Та или иная аномалия развития (катастрофа развития) есть определенность, которая может стать трагичной привычностью бытия ребенка-инвалида. Только механизм воображения, запускаемый психологом, позволяет проникнуть в область невозможного. В этом случае коррекционные программы позволяют "бросить вызов судьбе, бросить вызов себе". Появляется возможность невозможного как для ребенка-инвалида, начинающего восхождение к норме, так и для коррекционного психолога, делающего свое дело. Метафорически можно сказать, что "там, где задыхается определенность, только и возможно дышать воображением" [10, 132].

с) вообразите, что...

Наши размышления о подготовке специалиста – коррекционного психолога – упираются во множество открытых проблем трансляции такого рода опыта. Многие из них связаны с воображением. Обозначим некоторые.

Психологическое знание по своей природе неоднородно, ассоциативно, интуитивно, а в психологических практиках еще и пристрастно [11]. Его о-своение напрямую связано с образным символическим мышлением, с умением интуитивно улавливать, ощущать, чувствовать, понимать ребенка. Особое значение имеет овладение языком, при помощи которого фиксируется понимание – это язык образов, метафор, мелочей. Как все это многообразие явлений и процессов, напрямую связанных с воображением, транслировать студенту? Или, другими словами, как запустить у него механизм воображения?

В этом деле, как нам кажется, особую роль играет то, что можно назвать решениями задач в профессиональном поле. В процессе их решения мы выделяем следующие важные моменты:

- во-первых, осознание и чувствование профессиональной задачи (как диагностической, так и коррекционной), помещенной в особый контекст, который во многом определяет сущностные характеристики этих задач. Это то, что мы называем "особый образ мира", как неоднозначный, сотканный из контекстов, подтекстов, догадок, предположений. Если говорить на языке психологии, то это процесс познания, состоящий только из задач открытого типа. В таком образе мира если и имеются задачи с однозначными решениями, то только как прелюдия для возникновения задач открытого типа;
- во-вторых, имеются особые подходы к тому, что можно называть профессиональным мышлением. Адекватными для профессиональной деятельности в рамках нашей психологической практики становятся такие виды мышления, как образное, интуитивное; такие мыслительные процессы, как анаксиоматизация и гиперанаксиоматизация [14]. При работе с аномальным ребенком это выглядит следующим образом. Репродуктивные способы решения при работе с ребенком с ограниченным дефектом приводят к культивированию дефекта. Для того, чтобы помочь ему Быть, надо представить в своем сознании дефект как частность и увидеть задачу как более широкую, представив ребенка таким образом, который я метафорически называю "таким, как задумал его Бог", при этом дефекты не игнорируются, а акценты в решении задачи перемещаются с дефекта на ребенка.

В известной степени то, что раньше было в центре задачи, – обесмысливается, а сама задача наполняется новыми смыслами. В этом движении успех обусловлен одним весьма забавным обстоятельством. Речь идет об анализе студентом своего становящегося профессионального мышления по схемам, используемым им для исследования интеллектуальной деятельности детей с интеллектуальной недостаточностью. На наш взгляд, весьма поучительным и обучающим является понимание того, что в неопределенных профессиональных ситуациях, на начальных уровнях профессиональной квалификации психолог продуцирует в своей интеллектуальной активности те же особенности, способы деятельности, которые входят в структуру психологической феноменологии той или иной аномалии развития. Оказывается, что продумывая программы диагностики, выстраивания мышления аномального ребенка, ты начинаешь познавать и выстраивать и собственное профессиональное мышление.

Одним из основных методов профессиональной деятельности психокорректора, работающего с аномальным ребенком, является умственный эксперимент, в котором происходит расшатывание привычных приемов анализа действительности (переход от равновесных условий к неравновесным), в которых осуществляется движение от повторяющегося и общего – к уникальному и специфичному [13, 54].

Таким образом, возможность работы с развитием конкретного ребенка появляется у психолога только тогда, когда он овладевает умением создавать для себя и ребенка воображаемую ситуацию – психокоррекционную программу. Продвижение же в ней осуществляется методом умственного эксперимента. Говоря о трансляции психологической практики, мы полностью согласны с рассуждениями Е.Е.Сапоговой о том, что "обучение психологии – это еще и создание стиля жизни со всеми фундаментальными смыслами, описываемыми категориями "образ мира", "внутреннее пространство сознания", "континуум индивидуального времени", "экзистенциальные ценности"[16] и готовы этот ряд дополнить и расширить [18, 19]: способы мышления, эмоциональные коды и др. Обучение практике без передачи всего вышеперечисленного не представляется возможным. Мы достаточно много писали и пытались реализовать на примере собственной профессиональной деятельности тот способ, который нам виделся единственно возможным путем передачи психологического знания методом "из рук в руки". При помощи совместного проживания жизни то, что метафорически можно обозначить как "психологическая практика под названием жизнь". Одним из условий реализации этого является создание совместного воображаемого пространства, которое выступает в качестве исходного основания существования как самой психологической практики, так и существования в психологической практике. Ибо речь идет о практике, каждое звено которой держится за действительное и реальное, целостность же ее задается воображением. Поскольку воображение определяется как экстраполирующая, антиципирующая деятельность, прогнозирующая модель будущего, то на наш взгляд, она неизбежно начинает занимать ключевую позицию в тех случаях, когда реальная практика в познании вещей весьма ограничена. Более того, в практике задействованы те же стороны действительности, которые не зафиксированы в знаковой форме, решение же любой профессиональной задачи требует включения интуиции, ассоциативных пластов. При этом, как для подготовки психолога, работающего с аномальным ребенком, так и для оказания помощи этому ребенку, мы неизбежно возвращаемся, с одной стороны, к "абстракции потенциальной осуществимости [20, 4], с другой стороны, к той ипостаси творчества, которую можно определить как проектирование, усиление как самого себя, так и ребенка, с которым ты работаешь".

1. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие. – М, 1974.
2. Брунер Д.Ж. Психология познания. – М.,1977.
3. Брушлинский А.В. Воображение и творчество. Научное творчество. – М.,1969.
4. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. – М., 1967.
5. Давыдов В.В., Кудрявцев В.Т. Развивающее образование: теоретические основания преемственности дошкольной и начальной школьной ступени // Вопросы психологии. – 1997, №1.
6. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. -М.,1996.
7. Запорожец А.В. Избранные психологические труды. В 2 томах. – М.,1986. -Т. 1.
8. Игамбердиев А. Антропный принцип: единство гуманитарного и естественнонаучного // Alma mater, 1991. – №8.
9. Ильенков Э.В. О воображении // Народное образование, 1968. – №3
10. Корчалова Н.Д. Возможность и воображение//Образовательные практики: амплификация маргинальности. – Мн: Технопринт, 2000.
11. Леонтьев А.Н. Проблема развития психики. – М., 1959.
12. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979
13. Пригожий И. Стенгер И. Порядок из хаоса. – М.,1986.
14. Розет И.М. Внутренние закономерности продуктивной умственной деятельности. (В рукописи).
15. Сапогова Е.Е. Ребенок и знак. Психологический анализ знаково-символической деятельности дошкольника. – Тула., 1993.
16. Сапогова Е.Е. Как я понимаю психологию: в подражание М.К.Мамардашвили // Журнал практического психолога, 1999. – № 4
17. Слепович Е.С. Психологическая структура задержки психического развития в дошкольном возрасте. – М.,1994.
18. Слепович Е.С. Размышления специалиста об авторской практике психолога ребенка с аномальным развитием // Образовательные практики: амплификация маргинальности. – Мн.: Технопринт, 2000.
19. Слепович Е.С., Гаврилко Т.И., Поляков А.М. Попытка рефлексии опыта подготовки медицинских психологов к работе с аномальным ребенком // Университетское психологическое образование: оценка ситуации и возможные перспективы. – Мн.,2000.
20. Чернов А.П. Мысленный эксперимент. – М., 1974.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1978.
22. Torrance E.P. Guidin creativ talent. – Printice Hall, 1962.